الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجّه الهدف وتحصيلهم الدراسي

د. ريم سليمون
قسم تربية الطفل – كلية التربية الثانية
طرطوس – جامعة تشرين – سورية

الملخص

على الرغم من أنّ ما وراء المعرفة وتوجّهات الأهداف ما تزال تعدّ من البنى الجديدة في البحث عن إنجاز الطلاب في المواقف الأكاديمية وفي الفصل الدراسي، إلا أنّها مهمّة للطلاب جميعهم وكذلك المربين، ومن هنا هدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة القائمة بين ما وراء المعرفة وتوجّهات أهداف الطلاب (توجّه الإتقان/ توجّه الأداء) والتحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب ودراسة ما وراء المعرفة كسمة لدى الفرد في علاقتها بتوجهات أهداف الطلاب وتحصيلهم الدراسي، وتعرّف العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وذلك كله بهدف الاستفادة من النتائج في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية لهذا المجال، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية ووجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء وانتهت الدراسة إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بمجال البحث.

المقدمة:

تعدّ ما وراء المعرفة Metacognition واحدة من أكثر التكوينات النظرية المعرفية المهمة في مجال التعلم المعرفي، وقد ظهر هذا المصطلح على يد فلافل Flavell الذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة وعرّفه في ذلك الوقت أنّه (معرفة الشخص ودرجة إدراكه لعملياته المعرفية والخصائص المرتبطة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه). (Flavell,1976,231).

ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بالعديد من الأبنية الدافعية Motivational Constructs المختلفة ومنها توجّه الهدف Goal Orientation وذلك لأهمية الدور الذي تؤديه توجهات الهدف المختلفة في التعلم والإنجاز (Pintrich,2000;Pajares,2000).

ويؤدي توجّه الهدف لدى الطلاب إلى نماذج تكيفية وغير تكيفية Maladaptive مختلفة للعاطفة Affect والمعرفة Cognition والسلوك Behavior. ويكون التركيز في أهداف الإتقان أو التعلم على التعلم، وإتقان المهمة، والتحدي وحبّ الاستطلاع وتطوير الكفاءة الشخصية ببذل الجهد، في حين يكون التركيز في أهداف الأداء على عقد المقارنات بين قدرة المتعلم وقدرات الآخرين، والمنافسة والمكافآت (Mcwhaw & Abrami, 2001, 314).

وتتباين أهداف الطلاب داخل حجرات الدراسة، فيظهر بعضهم اهتماماً كبيراً وصادقاً بعملية التعلم من أجل التعلم، بينما يظهر بعضهم الآخر اهتماماً كبيراً بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة (Eison&James,1981,919).

فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاج إليه مشكلات التعلم منهم، وكذلك القدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة، وأنه توجد علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة ونوعية الهدف الذي يستخدمه الطالب، وهذه العلاقة تكون قوية في حالة تبني الطلاب لهدف التعلم الذي يركز على الفهم والنجاح

في المواقف التحصيلية المختلفة، وتحسين المهارات والاتجاه الإيجابي نحو التعلم. (Ford & et, al, 1982, 220).

ويؤكد ما سبق أهمية درجة وعي الطلاب بقدراتهم المختلفة وتأثيرها على توجّهاتهم سواء أكان ذلك نحو التعلم أو نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، وكذلك تحصيلهم الدراسي ومدى تأثر ذلك بمستوى الذكاء، وبخاصة في مرحلة الثانوية العامة إذ يسعى الطلاب فيها إلى الحصول على درجات مرتفعة. ولذلك يسعى البحث الحالي لإلقاء الضوء على الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

2- **أهمية البحث وأهدافه**:

حظي مفهوم ما وراء المعرفة باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، إذ يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، وارتباطه الشديد بتحصيلهم الدراسي، فهناك ارتباط موجب بين استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وبما أنّ هدف العمل المدرسي هو تشجيع الطلاب وزيادة تحصيلهم، فإنّه من المهم بالنسبة للعاملين في المجال التربوي أن يشجعوا الطلاب على استخدام هذه الإستراتيجيات .

وتأتي أهمية البحث أيضاً من أهمية ارتباط ما وراء المعرفة بتوجهات أهداف الطلاب نحو الحصول على الدرجات النهائية في الثانوية العامة، لأنها أصبحت حقيقة في حياة الطلاب لأنها تتيح الفرصة الأخيرة لاختيار المهنة في المستقبل من خلال دراسته في الجامعة، فتوجّه الهدف وما وراء المعرفة يساعدان على معرفة دور الدرجات في حياة الطلاب.

وتتضح أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي يمكن أن تصل إليها، فإذا كان الوعي بما وراء المعرفة متدنيّاً لدى الطلاب فهذا يتطلب إعادة النظر في العملية التربوية وما تنطوي عليه، وتوجيه نظر المعلمين لأهمية استخدام أساليب وطرائق

تساعد المتعلمين في تنمية تفكيرهم ما وراء المعرفي، مما ينعكس إيجاباً في أداء الطلبة عند مواجهة المهام التعليمية والحياتية. وإذا كان الوعي بما وراء المعرفة مرتفعاً، فهذا يتطلب توظيفه واستثماره في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ولهذه الدراسة أهمية أيضاً في بحث صدق وثبات أدوات تناسب في قياس ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3- **مشكلة البحث**:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة والموضوعات المتعلقة بما وراء المعرفة وتوجّهات أهداف الطلاب، التي أظهرت أنّ هناك أهمية كبيرة لوعي الطلاب بتفكيرهم ما وراء المعرفي، إذ إنّ ما وراء المعرفة تشمل على مهارات عدة أهمها التنبؤ، والمقارنة، والفحص، ومراقبة الذات والتناظر، وجميعها تسهم بدرجة كبيرة في مساعدة الطالب على إيجاد حلول للمشكلات والمواقف التي تواجهه، وبالتالي الوصول إلى مستوى عال من الأداء والتحصيل، ومعرفة أسباب إخفاقه في بعض الموضوعات، كما تسهم في الاستذكار الفعال، والقدرة على الاحتفاظ والاستدعاء. وتبيّن أيضاً من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنّ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يعود إلى غياب إستراتيجيات التعلم ومنها ما وراء المعرفة، وتوجّه الهدف، واعتماد غالبية الطلاب على الدعم الخارجي من الأهل والمعلمين في التنظيم والتخطيط والمراقبة لتعلمهم. ويعد تركيز الطلاب وتوجّههم نحو الدرجات من أهم المشكلات التربوية الحالية ويعود ذلك لعدم وعيهم ومعرفتهم بأهمية استخدامهم لإستراتيجيات ما وراء المعرفة وارتباطهم بالتفكير وتنمية جوانب شخصية المتعلم المختلفة . وتسعى التوجهات التربوية المعاصرة جميعها إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية وتهيئته ذهنياً وتطوير تفكيره، وتزويده بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفاعلية مع المعلومات في مصادرها المختلفة.

ونظراً إلى ندرة الدراسات المحلية التي تناولت الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بتوجهات أهداف الطلاب في المرحلة الثانوية، ولما لها من تأثير في التحصيل الدراسي وفي واقع العملية التربوية، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على العلاقة بين ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

2- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

1- فرضيات البحث:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

5- مصطلحات الدراسة:

أولا: ما وراء المعرفة Metacognition

هي وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجية الملائمة، ويعبر عنه باستجابات الطلبة على فقرات مقياس ما وراء المعرفة والمحسوبة من خلال الدرجة الكلية التي حصل الطالب عليها من مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

ثانيا: توجّه الهدف: وهو درجة فهم الطلاب لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها، وبناء على ذلك يكون التوجّه نوعين متقابلين: توجّه نحو الأداء Performance

Oriented وتوجّه نحو التعلم Learning Oriented. ويعبر عنه باستجابات الطلبة على مقياس توجّه الهدف، والمحسوبة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب من المقياس.

ثالثاً: التحصيل الدراسي: وهو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في المقررات الدراسية، ويقاس بالمتوسط الحسابي للدرجات النهائية التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية جميعها في الثانوية العامة.

6 – الإطار النظري:

أولا: ما وراء المعرفة Metacognition

يرى الكثير من علماء النفس المعرفي المعاصر وجود ارتباط وثيق بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة، وقد ظهر هذا المصطلح على يد فلافل الذي اشتقه من خلال البحث في عمليات الذاكرة، وعرفه في ذلك الوقت بأنه "معرفة الشخص ودرجة إدراكه لعملياته المعرفية والخصائص المرتبطة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه". (Flavell,1976,231). وقدم فلافل خلال الفترة (1976-1987) وصفاً شاملاً وأعطاها تعريفاً أكثر اكتمالاً إذ عرفها في العام 1985 أنها معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بهما، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، وتشير ما وراء المعرفة من بين أشياء أخرى إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني. وفي عام 1987 حدد فلافل Flavell مكونات ما وراء المعرفة واتفق معه كثيرون في ذلك وهذه المكونات هي:

1- معرفة عن Knowledge التكوينات المعرفية الإدراكية Cognition وميكانيزمات تنظيم الذات مثل: الضبط المعرفي Cognitive control، والمراقبة Monitoring وتتألف المعرفة من التكوينات المعرفية من المعلومات والفهم الذي يمتلكه المتعلم عن عمليات

تفكيره، وكذلك معرفته بإستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة.

2- المكون الثاني لما وراء المعرفة، وهو المراقبة المعرفية: وتعبر عن قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب التعلم والموقف الراهن.

واتفق كثير من الباحثين على أنّ ما وراء المعرفة تشمل هذين العنصرين الرئيسين: 1- معرفة المعرفة؛ 2- تنظيم المعرفة. (Flavell,1981;Levin,1988&Brooks,2000).

وبتتابع البحوث في مجال ما وراء المعرفة نجد شكلاً تنظيمياً جديداً لمكونات ما وراء المعرفة قدمه كل من شراو ودنيسون في قولهما إنّ ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الفرد بقدرته الشخصية على الفهم وضبط تعلمه وأنها عبارة عن بعدين الأول: هو المعرفة حول المعرفة knowledge of cognition ويضم ثلاثة أنواع من المعرفة: الإجرائية، والشرطية، والتصريحية، والثاني: تنظيم المعرفة regulation of cognition ويشمل: التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض، والإبهام، والتقويم. (Schraw & Dennison, 1994, 460).

ويرى نيوتن(2000) أنّ ما وراء المعرفة هي التفكير حول التفكير وأنها تضمّ بعدين هما:

أ- التقييم الذاتي Self-appraisal: حول المعرفة وهو مرتبط بالقدرات الخاصة بالفرد، أو ما يتصل بالمجال المعرفي أو المهمة التي يتم أداءها، وتضم المعرفة الإجرائية والشرطية والتصريحية.

ب- إدارة الذات Self-management: وتشير إلى المظاهر الديناميكية لتحويل المعرفة وترجمتها إلى أفعال، وتشمل التخطيط والتنظيم والتقويم (Newton,2000,126).

وتعدّ ما وراء المعرفة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وبخاصة الذين يعانون صعوبةً في تعلّم بعض الموضوعات، إذ نجدهم يعتمدون عمليات ما وراء المعرفة

كنوع من المعالجة التعويضية في أثناء تعاملهم مع المشكلات المختلفة، وكذلك الطلاب الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الوعي بما وراء المعرفة يتمكنون من تعويض بعض نقاط الضعف لديهم في مجالات أخرى وبخاصة معالجة المعلومات أو تجهيزها. وتعدّ ما وراء المعرفة مهمّة لسببين:

1- لأنها تمكننا من استعمال معرفتنا وإستراتيجياتنا بكفاءة أكثر بكثير من اختيارها.

2- إنّ ما وراء المعرفة تعوّضنا عن المقدرة المنخفضة والمتوسطة.

فعندما يكون الوعي ما وراء المعرفي مرتفعاً، فالطلاب يؤدّون بسرعة وكفاءة أكثر، حتى عندما تكون المقدرة منخفضة أو ليست أعلى من الطلاب الآخرين. (Schraw&Brooks,2000,354) فالطلاب الناجحون يقومون بتلقائية بالتأمل في عمليات التعلم، وتنظيمها، على الرغم من أنّهم لا يعون لماذا، ولا كيف ؟ يساعدهم ذلك في التعلم. أما الطلاب الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها، ولذا بدأ الباحثون في وضع إستراتيجيات تساعد الطلاب على تنمية ما وراء المعرفة ،التي يقصد بها الوعي بالتفكير أو التفكير في التفكير وهي تساعد الطلاب على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتكاملها، ومتابعتها، وتقييمها في أثناء قيامهم بعملية التعلم (كوستا،1988،168).

وقد يلجأ المتعلم إلى استخدام ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ، وبذلك فإنّ استخدام ما وراء المعرفة كاستراتيجية يناسب طلاب المرحلة الثانوية لأنهم قادرون على التحكم فيما يفعلونه، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز، وكيف يقيمون ذاتياً مدى تقدمهم في أثناء التعلم، سعياً إلى تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثلها.(حمدان علي نصر؛ عقلة العمادي، 99,1996).

ويؤكد جانيه وآخرون أنّ محور الاهتمام فيما وراء المعرفة جعل المتعلم يفكر بنفسه في حلّ المشكلات بدلاً من مجرّد إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومداخله في حلّ المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل مشكلة، انطلاقاً من ضرورة تنظيم التعلم بصوت مرتفع بما يناسب حاجات المتعلم واهتماماته، ومستوى مهاراته الخاصة، إذ يطلب من المتعلم أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه للمهمة (Jayne& et al,1992,72).

إنّ ما وراء المعرفة تشتمل مهارات عدة أهمّها التنبؤ، والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط التأملي وجميعها تسهم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على حلّ مشكلاته ودراسته وتعلمه، وهذه المهارات مهمة بالنسبة للفرد لأسباب عدة هي:

أ- تزود الفرد بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات.

ب- تسهم في الاستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل.

ج- تساعد في القدرة على الاحتفاظ والاستدعاء وتعدّ مهارة عامة للتعلم. (Wong,1986,12).

وهنا يجب التمييز بين ما وراء المعرفة كاستراتيجية يقوم فيها المعلم بوضع خطة تشمل التقديم للمهارة (بوساطة التعلم الذاتي)، والنمذجة بوساطة المتعلم (يقوم الطلاب بالأداء الفعلي) ويؤكد ذلك كل من سامي الفطايري، محمود عبد اللطيف، وحمزة عبد الحق. ولذلك فالبحث الحالي سوف يعتمد نموذجي شراوا و دنيسون (1994) بالاتفاق مع فلافل الذي يرى أنّ ما وراء المعرفة تضمّ مكونين هما المعرفة حول المعرفة (الإجرائية والشرطية والتصريحية)، وتنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، وتجنب الغموض، والتقييم).

ثانياً: توجّه الهدف Goal Orientation:

يعدّ التوجّه نحو الهدف نمطاً للعمليات المعرفية التي تحوي الجوانب المعرفية والانفعالية، والأنماط السلوكية المتتابعة. وهي – أي الأهداف – طاقة دافعة للسلوك. (Ames,1992,261) وينظر للأهداف على أنّها تمثيلات معرفية Cognitive Representation للأحداث المستقبلية، وعلى ذلك تحتل مكانة مهمة في نماذج الدافعية ودراسة السلوك بصفة عامة وبخاصة في إطار المكون (الإنجازي/التحصيلي) حيث توصف الأهداف على أنّها توجهات نحو التحصيل، فضلاً عن كونها تعكس معتقدات الطلاب المرتبطة بتحقيق النجاح الأكاديمي (Wentzel, 1999, 76). وتتباين أهداف الطلاب داخل حجرات الدراسة، فيظهر البعض منهم اهتماماً كبيراً بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة. وعادة ما تبني أهداف الطالب في ضوء الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما الدرجة التي وضعها الطالب هدفاً شخصياً من أجل هذا المقرر؟

2- ما الدرجة التي يعتقد الطالب أنها تمثل الحد الأدنى الذي يرتضيه لهذا المقرر؟

ويقصد بتوجه الهدف، درجة فهم الطلاب لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها (Turkman,1999,6)، وبناءً على ذلك يكون للتوجه نوعان متقابلان:

أ- توجّه نحو التعلم: ويطلق عليه أحياناً، التوجّه الداخلي للهدف، ويشير إلى وعي الطالب بأسباب اندماجه في مهمة التعلم ،ويعبر عن أهداف أو توجهات الطالب العامة للمقرر الدراسي، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما. ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب في المهمة الأكاديمية على أنها غاية في حدّ ذاتها أكثر من كونها وسيلة (عزت حسن ،1999 ،107).

والتوجّه نحو التعلم، يصف الاتجاه السائد لدى الطلاب الذين يفهمون خبرات التعلم أنها فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات والتمكن منها، ومن خصائصهم الرغبة المستمرة في التحسن، ورفع مستوى الكفاءة الشخصية، والتفوق، والاتجاه الإيجابي

نحو التعلم. ويكون تركيزهم هنا على: الإتقان، والتعلم والتحدي وحبّ الاستطلاع. (Braten&Olaussen,1998,182).

ب- التوجّه نحو الأداء: أو توجّه الهدف الخارجي الذي يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن الأسباب: الدرجات والمكافآت والأداء والتقييم من الآخرين والمنافسة. ويكون الاهتمام الأساسي للطالب مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها. والتوجّه نحو الأداء يصف الاتجاه السائد لدى الطلاب الذين يهتمون بالحصول على الدرجات المرتفعة في مقرر ما، ويعتبرون ذلك سبباً لأدائهم داخل حجرات الدراسة ومن خصائص هؤلاء الطلاب أنّه ليس لديهم أساليب تميزهم في التعلم، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة ويميلون دائماً إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين. (Roedel,1994,1015).

وتركز أهداف الأداء هنا بشكل غير منتج على عقد المقارنات بين قدرة المتعلم وقدرات الآخرين. وبذلك يشير توجه الهدف (داخلي/خارجي) إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة، أي يتعلق بالسؤال الآتي: لماذا أفعل هذا؟

7- الدراسات السابقة:

1- دراسة ميسي وآخرين (1998) Mecce &et al, بعنوان (توجهات أهداف الطلاب وعلاقتها بالمشاركة المعرفية في أنشطة غرفة الصف). وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة ما وراء المعرفة بتوجه أهداف التلاميذ داخل غرفة الصف، واشتملت العينة على (275) تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس والسادس، تمّ اختيارهم عشوائياً، وطبّقت عليهم استبانة ما وراء المعرفة وتضمّ المشاركة المعرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم)، ومقياس توجه الهدف (التعلم، والأنا، وتجنب العمل)، وباستخدام معامل الارتباط، وجد أنّ ما وراء المعرفة ترتبط إيجاباً بالتوجه نحو التعلم، في حين أنها ترتبط سلبياً بالأبعاد الأخرى لتوجه الهدف وأنّ الطلاب ذوي توجّه هدف التعلم

يميلون دائماً إلى استخدام ما وراء المعرفة بدلاً من طلب المساعدة أو العون من الآخرين أو إستراتيجيات تجنب بذل الجهد، وعلى العكس الطلاب الذين يميلون إلى توجّه الأنا يتركز اهتمامهم في البعد عن العمل الصعب، ولا يكون لديهم وعي كافٍ بما وراء المعرفة.

2- كما قام كلّ من **بنتريش ودي جروت** (Pintrich&De Groot, 1990) بعنوان "مكونات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالأداء الأكاديمي داخل غرفة الصف" وهدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مكوّنات التعلم المنظم ذاتياً وهي ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والمشاركة المعرفية، والتحول المعرفي) وتوجّه الهدف لدى التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتكوّنت العيّنة من (173) تلميذاً وتلميذة بمتوسط عمري (12) عاماً وستة أشهر، وطبقت استبانة توجّه الهدف واستبانة مكوّنات التنظيم ذاتي التنظيم، وباستخدام معامل الارتباط الرتبي الصفري ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف بأنواعه المختلفة.

3- وقام **فورد وآخرون** (Ford&etal,1998) بدراسة بعنوان (العلاقة بين توجه الهدف، والنشاط ما وراء المعرفي وإستراتيجيات التدريب بنتائج التعلم والانتقال) وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الفردية في توجه الهدف (نحو التعلم والأداء) وعلاقته بما وراء المعرفة، وشملت العينة (93) طالباً جامعياً تم اختيارهم عن طريق الإعلان عن الرغبة في الاشتراك في بحث مقابل الحصول على مبلغ مادي، وطبقت استبانة ما وراء المعرفة وتوجه الهدف ويتضح فيه وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتوجه نحو التعلم، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الأداء (الدرجة) وما وراء المعرفة.

4- وفي عام 2004 **درس والترز Wolters** "استخدام بنية الهدف وتوجه الهدف في التنبؤ بدافعية ومعرفة وإنجاز الطلاب" وهدفت دراسته إلى تعرّف كيفية ارتباط المكونات المختلفة لنظرية توجه الهدف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء) بكل من

دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وإنجازهم في الرياضيات، وتمثلت عيّنة الدراسة بـ (525) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية العليا ،وتمّ تطبيق استبانة تقرير ذاتي تحدد بنية أهداف غرفة الصف المدركة لهؤلاء الطلبة، وتوجهات الهدف الشخصية، ومجموعة من النتائج التي تتضمن (المثابرة، الإشباع، الفرصة أو الاختيار) واستخدامهم إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، ودرجاتهم في الرياضيات. وأشارت النتائج إلى أنّ بنية الإتقان وتوجّه الإتقان قد ارتبطا بالنتائج الإيجابية في المجالات جميعها، بينما كان نموذج العلاقات لتوجه أهداف الأداء أقل تأثيراً في النتائج، وناقشت الدراسة تطبيقات نظرية أهداف الإنجاز في الأبحاث المستقبلية.

5- وفي عام (2007) **درس لي جينبو** (Li Jinbo) "العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي لطلبة المدرسة الثانوية"في(Zhejiang,Hangzhou) من خلال استبانة وزعت على (432) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين توجه هدف الإنجاز وإستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت الدراسة بأنّ توجه أهداف الإنجاز وإستراتيجيات التعلم ارتبطت بشكل كلي بالإنجاز الأكاديمي وكان لإستراتيجيات التعلم أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثير الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات الدافعية (ما وراء المعرفية) وكان لتوجه أهداف الإنجاز أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي وتوسط هذه العلاقة متغير إستراتيجيات التعلم إذ كان له أثر دال ومباشر على العلاقة بينهما، وارتبطت أهداف الإنجاز بشكل مباشر بإستراتيجيات التعلم التي توسط العلاقة بينهما إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

6-وفي عام (2007) **قام كوتينو** بدراسة بعنوان (العلاقة بين الأهداف وما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي) في نورثن إيلينوس في الولايات المتحدة، وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء، ما وراء المعرفة، والنجاح

الأكاديمي على عيّنة مكونة من (179) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة باستخدام ثلاث قوائم هي قائمة توجه الهدف، وقائمة الوعي ما وراء المعرفي، وقائمة لقياس الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، وأشار تحليل الانحدار إلى أن تميز المتوسط يؤثر في العلاقة بين أهداف الإتقان والأداء الأكاديمي. ولم ترتبط أهداف الأداء بالأداء الأكاديمي وساندت هذه النتائج نتائج الدراسات السابقة التي افترضت أنّ الطلاب ذوي أهداف الإتقان يلخصون مكافآت النجاح الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة: وبعد العرض السابق لعدد من الدراسات السابقة نجد أنّ معظم البحوث تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية للتعلم في حين يوجد عدد قليل من البحوث تناولت ما وراء المعرفة كسمة أو كحالة مميزة للفرد، وتوصلت معظم الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف بشكل عام، وبعض الدراسات توصلت إلى ارتباط دال بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وتوجه الهدف نحو الإتقان بينما لم توجد علاقة دالة بينها وبين توجه الهدف نحو الأداء أو الدرجة. وانطلاقاً من النتائج لابدّ من دراسة مصطلح ما وراء المعرفة وعلاقته بتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لطلاب الثانوية العامة في البيئة السورية إذ لم تتم دراستها من قبل في حدود علم الباحثة وما زالت الحاجة قائمة إلى إجراء المزيد من البحوث حول هذه المتغيرات الدافعية لما لها من أثر كبير في عمليتي التعلم والتعليم.

8- منهج البحث:

هو المنهج الوصفي التحليلي وهو الأنسب للدراسات النفسية والتربوية وخاصة فيما يتعلق بالدراسات الارتباطية ودراسة العلاقات بين المتغيرات، إذ تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلاب في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي.

أولا: **عيّنة الدراسة**: تمّ اختيار عيّنة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة (الثالث الثانوي) الأدبي حصراً وتمثلت العيّنة الاستطلاعية بـ (130) طالباً وطالبة، من

مدارس مدينة طرطوس (رياض حجار، وهاشم يوسف، والمتفوقين، وعقبة، وتجمع المشبكة). وبلغ متوسط أعمارهم (17،3) بانحراف معياري (3،01) والعيّنة النهائية بلغ عددها (222 طالباً وطالبة، 118 طالباً، 104 طالبة) وبلغ متوسط أعمارهم (17،13) عاماً بانحراف معياري (2،41).

ثانيا: إعداد أدوات الدراسة وتقنيتها: يرتبط إعداد الأدوات ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات الدراسة، إذ إنّ الدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلاب فإنّ أدوات الدراسة التي تمّ بناؤها واستخدامها في الدراسة الحالية هي:

أ- قائمة ما وراء المعرفة: تمّ استخدام قائمة الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد "شراو ودنيسون (1994)" إذ تحتوي مكونات ما وراء المعرفة جميعها وتتمتع بصدق وثبات مرتفعين. وقامت الباحثة بترجمة المقياس وتعديل بعض بنوده واختباره على العيّنة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول (2011/2010).

وصف القائمة: تحتوي على (42) مفردة لقياس مكونين لما وراء المعرفة (المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة) موزعة على النحو الآتي كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) توزيع قائمة ما وراء المعرفة

المكون	المعرفة حول المعرفة (1-17)			تنظيم المعرفة (18-42)				التقويم
	التصريحية	الإجرائية	الشرطية	التخطيط	إدارة المعلومات	المراقبة الذاتية	تجنب الغموض	
المفردات	8-1	12-9	17-13	24-18	30-25	34-31	37-35	42-38

تتم الاستجابة على هذه القائمة طبقاً لتصنيف خماسي يتدرج من "تنطبق تماماً" إلى "لا تنطبق تماماً" وكانت نتائج تطبيق القائمة على العيّنة الاستطلاعية من أجل التحقق من صدق القائمة وثباتها على النحو الآتي:

1- حساب الصدق:

أ- / صدق المحك/: تم حساب صدق قائمة ما وراء المعرفة بمحك خارجي هو أداء الطلاب على الاختبار النصفي لمادة اللغة العربية لأفراد العيّنة الاستطلاعية ،وبلغت معاملات الارتباط بين قائمة ما وراء المعرفة ودرجات الطلاب في اللغة العربية (0،825) وبلغ معامل الارتباط بين القائمة ومقياس توجه الهدف (0،611) وهي مرتفعة مما يدل على صدق المقياس التجريبي.

الجدول رقم (2) يبين معاملات الارتباط بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف ودرجات اللغة العربية

	ما وراء المعرفة	توجه الهدف	درجات اللغة العربية
ما وراء المعرفة	-	0،229	0،335
توجه الهدف	-	-	0،173

ب- الصدق العاملي: قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (52) عبارة وذلك لبيانات (130) طالباً وطالبة وذلك من خلال التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي، أسفر التحليل العاملي عن أنّ المقاييس جميعها تشبعت بتشبعات دالة على عامل أو أكثر من العوامل المستخلصة ولا يوجد مقياس واحد ليس له تشبع على أحد العوامل على الأقل وبذلك تأكد للباحثة صدق القائمة والمكونات الفرعية.

الجدول رقم (3) الجذر الكامن والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات قائمة ما وراء المعرفة

الترتيب العاملي	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
الجذر الكافي	5،447	7،420	6،144	5،622	4،761	2،823	2،651
تباين العامل	%11،787	%11،593	%9،601	%8،784	%7،439	%4،411	%4،231

وللتحقق من الاتساق الداخلي للقائمة ثمّ الحصول عليه من حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية من جانب وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب آخر، وقد كانت الارتباطات جميعها دالة عند مستوى 0،01%.

2- حساب الثبات:

أ- ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق القائمة على العيّنة الاستطلاعية ثمّ قامت بتصحيح القائمة ووضع الدرجات، ثمّ قامت بإعادة التطبيق على العيّنة نفسها بفاصل زمني (15 يوماً) وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0،751).

ب- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: إذ تمّ حساب معامل ألفا لعبارات القائمة ووصلت قيمة ألفا إلى (0،742) وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى ثبات القائمة.

ب- مقياس توجه الهدف: بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التي تناولت توجّه الهدف، ونظراً لعدم توافر مقياس لتوجّه الهدف للمرحلة الثانوية العامة – في حدود علم الباحثة – قامت الباحثة بإعداد المقياس الذي يقيس توجّه الهدف لدى الطلاب مباشرة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. ويشمل المقياس الحالي (21) عبارة لقياس التوجه نحو هدف التعلم والأداء، وبعد الانتهاء من إعداد المقياس قامت الباحثة بتقنين المقياس على(130) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في محافظة طرطوس. وللتحقق من صدق المقياس وثباته قامت الباحثة بحساب:

1- الاتساق الداخلي للمقياس: تمّ الحصول عليه من حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية من جانب وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب آخر، كما هو موضح في الجدول رقم (4)، إذ يتضح أنّ العبارات جميعها ترتبط مع الدرجة الكلية والارتباطات جميعها دالة عند مستوى (0،01).

الجدول رقم (4) الاتساق الداخلي لمقياس توجّه الهدف

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0،532	8	0،363	15	0،438
2	0،511	9	0،510	16	0،351
3	0،642	10	0،409	17	0،528
4	0،581	11	0،203	18	0،587
5	0،462	12	0،436	19	0،594
6	0،298	13	0،543	20	0،529
7	0،361	14	0،576	21	0،334

الجدول رقم (5) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا لمقياس توجّه الهدف وأبعاده وثبات الإعادة

المقياس	درجات اللغة العربية	ألفا	الإعادة
التوجه نحو الأداء 0،91	**0،80**	**0،89**	**0،66**
التوجه نحو التعلم 0،91	**0،68**	**0،80**	**0،73**
المقياس الكل 0،95	**0،89**	**0،93**	**83،0**

2- حساب الصدق:

أ- صدق المحك: تمّ حساب صدق المقياس (مقياس توجّه الهدف) بمحكّ خارجي، وهو على الاختبار النصفي لمادة اللغة العربية لأفراد العيّنة الاستطلاعية، وبلغت معاملات الارتباط بين المقياس والاختبار (0،820 وهو مرتفع) وتمّ حساب معامل الارتباط بين المقياس وقائمة ما وراء المعرفة وبلغ معامل الارتباط (0،858) مما يدل على الصدق التجريبي للمقياس.

ب- **الصدق العاملي**: تمّ التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط الناتجة عن درجات عيّنة التقنين (130) طالباً وطالبة، بين عبارات المقياس، بطريقة المكونات الأساسية، وأسفر التحليل العاملي الأولي عن وجود (6) عوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد، وكان بعضها غير قابل للتفسير من الناحية النظرية، وللحصول على حلّ عاملي نهائي قابل للتفسير، تمّ تدوير العوامل تدويراً

متعامداً بطريقة الفاريماكس وأمكن استخلاص ثلاثة عوامل فسرت هذه العوامل مجتمعة (61%) من التباين الكلي كما هو في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) الصدق العاملي لمقياس توجه الهدف

العامل	العبارات و تشبعاتها	الجذر الكامن	نسبة تباين العاملي
الأول	(0.521)1 (0.499)2 (0.677)3	4.419	0.277
	(0.593)4 (0.489)5 (0.543)9		
	(0.414)10 (0.417)12 (0.567)13		
	(0.599)18 (0.588)19 (0.542)20		
الثاني	(0.426)5 (0.389)6 (0.450)9 (0.335)11	0.465	0.067
	(0.448-)15 (0.304-)17 (0.356)21		
الثالث	(0.483-)6 (0.638)7	0.652	0.163
	(0.547)10 (0.423)16		

حساب الثبات لمقياس توجّه الهدف

1- ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق: تمّ تطبيق المقياس على عيّنة التقنين (130).

2- تمّ تصحيح المقياس ووضع الدرجات، بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة نفسها بفاصل زمني (15 يوما) وكان معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثاني (0،784).

3- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: وذلك بحساب التصنيف بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية في عيّنة التقنين، أي بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين المجموعتين من العبارات للعيّنة الكلية (0،787).

وباستخدام معادلة سيرمان بروان وصل معامل الارتباط إلى (0،861) وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين نصف المقياس (العبارات الفردية) والدرجة الكلية فوصل إلى (0،913) بمعامل ثبات (0،954).

وتمّ حساب معامل الارتباط بين نصف المقياس الآخر (العبارات الزوجية) والدرجة الكلية فوصل إلى (0،898) بمعامل ثبات (0،946) ويدل على ارتفاع ثبات المقياس وصلاحية للاستخدام. وبذلك تمّ التحقق من صدق مقياس التوجّه نحو الهدف وثباته وصلاحيته للاستخدام.

ثالثا: **قياس التحصيل الدراسي**: حصلت الباحثة على الدرجات النهائية التحصيلية للطلاب والطالبات للمدارس التي تمّ التطبيق فيها وذلك عن طريق الشابكة (الإنترنت) بالعودة إلى أرقام الطلاب المسجلة مسبقاً وكل في مدرسته بعد إعلان النتيجة للعام 2011/2010 وتم اعتماد الدرجة النهائية في المقررات جميعها التي يدرسها الطلاب في الثانوية العامة الفرع الأدبي في الدورة الامتحانية الأولى. وتمّ اعتماد الناجحين مهما كانت درجاتهم .

9- إجراءات الدراسة وخطواتها: قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة المستخدمة بعد التأكد من صدقها وثباتها وتمّ تطبيق أدوات الدراسة على العيّنة النهائية، ثمّ تمّ رصد درجات الطلاب على قائمة ما وراء المعرفة ومقياس توجّه الهدف ودرجات الطلاب في الامتحان النهائي وتمّ إجراء الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فروض البحث، إذ تمّ استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث.

10- نتائج البحث وتفسيرها: بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية،(وهي المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء ومعاملات الارتباط) تم حساب المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات البحث كما هو واضح في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات لبحث

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الوسيط
1	تنظيم المعرفة	139.5	9.59	0.348	138
2	التخطيط	29.92	2.96	0.345	30
3	إدارة المعلومات	37.48	3.73	0.115	38
4	المراقبة الذاتية	26.74	3.91	0.339	26
5	تعديل الغموض	30.44	3.39	0.389	21
6	التقويم	24.93	2.76	0.161	25
7	ما وراء المعرفة	89.15	10.02	0.360	205
8	المعرفة حول المعرفة	66.00	6.91	0.397	67
9	المعرفة التصريحية	31.54	3.41	0.410	32
10	المعرفة الإجرائية	13.45	3.11	0.239	14
11	المعرفة الشرطية	21.02	3.07	0.383	21
12	توجه الهدف	89.15	10.02	0.360	90
13	التوجه نحو التعلم	42.44	6.40	0.184	43
14	التوجه نحو الدرجة	46.71	6.15	0.381	47
15	التحصيل الدراسي	343.54	3.59	0.376	344

ويتضح من الجدول السابق أن درجات متغيرات البحث تتبع التوزيع الاعتدالي.

مناقشة الفرضية الأولى: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة".

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد المختلفة لما وراء المعرفة وتوجه الهدف وكانت النتائج على النحو الآتي كما في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) معاملات الارتباط بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف

م	المتغيرات	التوجه نحو التعلم	التوجه نحو الدرجة	الدرجة الكلية لتوجه الهدف
1	تنظيم المعرفة	0.184 **	0.348 **	0.333 **
2	التخطيط	0.111	0.271 **	0.237 **
3	إدارة المعلومات	0.152 *	0.259 **	0.256 **
4	المراقبة الذاتية	0.087	0.302 **	0.241 **
5	تعديل الغموض	0.117	0.230	0.155 **
6	التقويم	0.164 *	0.214 **	0.236 **
7	المعرفة حول المعرفة	0.119	0.271 **	0.242 **
8	المعرفة التصريحية	0.063	0.235 **	0.185 **
9	المعرفة الإجرائية	0.080	0.237	0.135
10	المعرفة الشرطية	0.116	0.210 **	0.203 **
11	المعرفة الكلية لما وراء المعرفة	0.181 **	0.359 *	0.336 **

* دال عند (0.05)، ** دال عند (0.01)

ويتضح من الجدول رقم (8) ما يلي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية لما وراء المعرفة وتوجه الهدف بأبعاده المختلفة.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأبعاد جميعها المكونة لما وراء المعرفة والدرجة الكلية لتوجه الهدف ما عدا بعد المعرفة الإجرائية.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين تنظيم المعرفة وإدارة المعلومات والتقويم كأبعاد لما وراء المعرفة والتوجه نحو التعلم.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأبعاد جميعها المكونة لما وراء المعرفة والتوجه نحو الدرجة ما عدا بعدي المعرفة وتعديل الغموض.

ويتضح من هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول في معظم أبعاد ما وراء المعرفة، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج البحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجّه الهدف مثل بحث كل من بنتريش ودي جروت (1990) وأبلراد وليبشلتز(1998) وفورد وآخرين (1998) في ارتباط ما وراء المعرفة بتوجّه الهدف لدى طلبة المرحلة الثانوية بأبعاده المختلفة (التوجّه نحو التعلم ،والتوجّه نحو الأداء) واختلفت مع نتائج ميس وآخرين (1998) في عدم ارتباطهما.

وقد أظهرت نتيجة البحث الحالي ارتباطاً بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف نحو الدرجة فقط، وهذا شيء منطقي، إذ إنّ تركيز الطلبة في المرحلة الثانوية هدفه الحصول على الدرجة المرتفعة بصرف النظر عن وسائل التعلم وأساليبه، وذلك من أجل الالتحاق بالكليات الجامعية.

مناقشة الفرضيّة الثانية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. ولاختبار صحة هذه الفرضيّة تمّ حساب معامل الارتباط بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي

م	ما وراء المعرفة	التحصيل الدراسي
1	تنظيم المعرفة	0.056
2	التخطيط	0.003
3	إدارة المعلومات	0.043
4	المراقبة الذاتية	0.017
5	تعديل الغموض	0.059
6	التقويم	0.112
7	المعرفة حول المعرفة	0.014
8	المعرفة التصريحية	0.032
9	المعرفة الإجرائية	0.028
10	المعرفة الشرطية	0.038
11	الدرجة الكلية	0.038

ويتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود ارتباط بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي، ويؤكد عدم تحقق صحة الفرضية الثانية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل بوكي وبلومينفلد(1990) في عدم وجود علاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وتختلف مع بحث كل من كار وكورتز(1991)، شراو (1996).

وتعود النتيجة الحالية إلى عدم وعي الطلاب بدرجة كافية بإمكاناتهم المعرفية والإدراكية، وعدم وعيهم أهمية الإستراتيجيات وما وراء المعرفة على تحصيلهم الدراسي، وعدم قدرتهم على وضع تخطيط يساعدهم في تحصيل دروسهم ، إضافة إلى عدم مقدرتهم على تنظيم أوقات الدراسة، وضعف القدرة على الاستيعاب.

10- توصيات وبحوث مقترحة:

1- استثمار المستوى المرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي من خلال إدماج الطلبة في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج خصيصاً.

2- ضرورة تدريب معلمي المرحلة الثانوية وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة مهـــارات ما وراء المعرفة.

3- معرفة أهم العوامل التي تقف خلف ما وراء المعرفة، ومعرفة المرحلة العمرية التـــي تتطور فيها هذه المفاهيم

4- مساعدة الأبناء الطلاب على رسم خطط بناءً على أهداف تتوجه نحو التعلم من أجل التعلم.

5- الأخذ في الحسبان الإمكانات المعرفية والقدرات للأبناء قبل توجيههم باتجاه دراســـي معين.

6- إجراء بحوث حول ما وراء المعرفة في مراحل تعليمية مختلفة.

7- مقارنة السمات الشخصية للطلاب ذوي التوجه نحـــو الـــتعلم وذوي التوجـــه نحـــو الدرجة.

المراجع:

1- محمد حسن، عزت عبد الحميد (1995): دراسة بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد 33، ص 101-152.

2- الشورى، سحر السيد (1999): **أثر بعض إستراتيجيات ما بعد المعرفة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والوعي القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانكليزية بكلية التربية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الزقازيق.

3- عبد اللطيف، محمود؛ عبد الحكيم، حمزة (1998): فعالية إستراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي، **مجلة كلية التربية ببنها**، المجلد (9)، العدد(32)، ص 283-341.

4- عدس، عبد الرحمن (1999): **علم النفس التربوي** (نظرية معاصرة) – الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5- الفطايري، سامي محمد (1996): فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، العدد (27)، ص 225-258.

6- كوستا، **تعليم من اجل التفكير**، ترجمة صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة.

7- علي نصر، حمدان؛ العمادي، عقلة (1996): مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لإستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد2، العددان (6و7)، ص 97-123.

8- Ames, C., Archer, J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes. **Journal of Educational Psychology,** Vol.80, No.3, PP.260-267.

9- Braten, I., Olussen, B. (1998) Brief-Research Report. The Relationship Between Motivational Beliefs and Learning Strategy Use among

Norwegian College Students. **Contemporary Educational Psychology**, Vol 23, No.2, PP.182-194.

10- Coutinho, S. (2007) The Relation between goals, Metacognition, and academic success, **Journal of Educate**, Vol.7, No.1, PP.39-47.

11- Eison, D., James, A. (1981) A New Instrument for Assessing students Orientation Towards Grades and Learning. Psychological Reports, Vol.84, No.1, PP.919-924.

12- Flavell, J. (1981) Cognitive Monitoring In Dickson W. Children's Oral communications Skills, San Diego, Academic Press, PP.82.

13- Flavell,J. (1976) **Metacognition Aspects of Problem Solving** In Renick, L. The Nature of Intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, P.231.

14- Ford, J., Smith, E. and others (1998) Relationships of Goal Orientation, Metacgnitive Activity And Practice Strategies With Learning Outcomes And Transfer. **Journal Of Applied Psychology**, V.83, No.2. PP.218-233.

15- Gagne, M., Briggs, J. and Wager, W. (1992) **Principles of Instructional Design**. New York, Harcourt Brace Jovanovich, College Publishers. PP.72.

16- Levin, J. (1988) Elaboration-Based Learning Strategies: Powerful Theory-Powerful Application. **Contemporary Educational Psychology**. Vol.23, No.1. PP.191-205.

17- Li Jinbo, B. (2007) Relationships Among Achievement Goal Orientation, Learning Strategies and the Academic Achievement of Junior High School Students, **Journal of Studies of Psychology and Behavior**, Vol.3, No.1, PP 22-36.

18- McWhaw, K.; Abramic, P. (2001) Students Goal Orientation and Interest: Effects on Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. **Contemporary Educational Psychology**, Vol.26, No.3, PP.311-329.

19- Mecce, J.; Blumenfeld, P. and Hoyle, K. (1998) Students Goal Orientations and Cognitive Engagement In Classroom Activities. **Journal** Of Educational Psychology, Vol.80, No.4, PP.582-590.

20- Newton, D. (2000) Teaching for Understanding What It is and How To It. Routledge Falmer, Jailor & Francis Group, New York, PP162.

21- Pintrich, P. (2000) Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol.92. No.1, PP.544.

22- Pintrich, P.; DeGroot, E. (1990) Motivational And Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**, Vol.82, No.1, PP.33- 40.

23- Roedel, T.; Schraw, G. (1994) Validation of A Measure of Learning and Performance Goal Orientations. **Educational and Psychological Measurement**. Vol.54, No.4, PP.1013.
24- Schraw, G., Brooks, D. (2000) Helping Students Self- Regulate In Math and Sciences Courses: Improving the Will and Skill. **Educational Psychology Review**,Vol.7, No.1 PP.351-373.
25- Schraw, G., Dennison, R. (1994) Assessing Metacognition awareness, **Contemporary Educational Psychology**, Vol.19, No.1, PP.460-475.
26- Tuckman, B. (1999) A Tripartite Model of Motivation for Achievement: Attitude /Drive/Strategy. Paper presented at Annual Meeting of American Psychological Association, Boston, August, PP.6.
27- Wentzel, K. (1999) Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at school. **Journal of Educational Psychology**, Vol.91 No.1, PP.76-97.
28- Wolters, C. (2004) Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students Motivation, Cognition and Achievement. **Journal of Educational Psychology** , Vol. 96, No.2, PP.236-250.
29- Wong, B. (1986) Metacognition and Special Education: A Review of A View, **Journal of Special Education**,Vol.20 No.1. PP.9-29.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2011/9/13